

O Seminário OREALC/UNESCO sobre o Futuro da Educação na América Latina e Caribe (Santiago, 2000)

Helena Bomeny, Fundação Getúlio Vargas/PREAL, Rio de Janeiro.

Apresentação	1
Projeto Principal de Educação: balanço de duas décadas	4
Um novo paradigma da reforma educativa?	8
Os grandes temas	13
Professores e aprendizagem	22
As políticas concretas.....	29
Pacto pela aprendizagem.....	33

Apresentação

Nos dias 23, 24 e 25 de agosto de 2000, especialistas em educação de diversos países da América Latina e Caribe (e também de Europa e US) estiveram reunidos a convite do escritório da OREALC/ UNESCO em Santiago do Chile para responder à questão: *que visão prospectiva se pode ter para a educação nos próximos 15 anos na América Latina e Caribe?* Esta reunião fez parte dos trabalhos preparativos para a próxima reunião dos Ministros de Educação da Região, oferecendo elementos para a identificação de políticas a serem implementadas nos próximos anos. O seminário realizado em Santiago constou de reuniões de trabalho e de discussão dos textos preparados por especialistas especialmente para este fim.

Fizeram apresentações, conforme o programa do seminário: Ana Luiza Machado (UNESCO), Rosa Blanco (UNESCO), Humberto Gianinni (Universidade do Chile), Jorge Allende (Universidade do Chile), Simon Schwartzman (American Institutes for Research, Brasil) José Joaquin Brunner (Fundación Chile), Pedro Sáinz (CEPAL), Álvaro Marchesi (Universidad Complutense de Madrid), Juan Carlos Tedesco (IIPE Buenos Aires), José Pablo Arellano (CEPAL), Marcela Gajardo (PREAL, Chile), Maria Antonia Gallart (Centro de Estudios de Población, Argentina), João Batista Araújo e Oliveira (JM Associados, Brasil), Graciela

Frigerio (Centro de Estudios Multidisciplinarios, Argentina), Patrícia Arregui (GRADE, Peru), Leon Trahtemberg (Consultor educacional, Peru), Alfredo Rojas (UNESCO), Henry Levin (Columbia University), Maria Amelia Palácios (Grupo TAREA, Peru), Luiz Enrique López (Proeb-Andes), Raquel Katzkowics (Consultora Educacional, Uruguai), Rosa Maria Torres (Consultora independente, Argentina), Beatrice Ávalos (Ministerio da Educación de Chile), Ernesto Schiefelbein (Universidad Santo Tomás, Chile), José Rivero (UNESCO), Helena Bomeny (CPDOC – Fundação Getúlio Vargas/ Preal – Brasil). Além desse grupo de especialistas, estiveram também na reunião como representantes de ministros da Educação, Lucas Luchilo (Argentina), Amália Anaya (Vice Ministra de Educação Inicial, Bolívia), Ruy Leite Berger Filho (Brasil), Zaida Sánchez (Vice Ministra de Educação Pública, Costa Rica), Joël D. Jean-Pierre (Haiti), Simon Clarke (Jamaica).

A abertura dos trabalhos foi feita pela diretora da UNESCO/OREALC, Ana Luiza Machado, seguida de uma exposição detalhada com o balanço dos vinte anos do Projeto Principal de Educação (PPE). A exposição foi feita por Rosa Blanco, especialista da UNESCO, e funcionou como quadro de referência às discussões que se desenvolveram no seminário. Ainda na sessão de abertura, duas conferências inaugurais tiveram como objetivo subsidiar as discussões previstas para os dois dias de trabalho em duas dimensões gerais, consideradas pela direção regional da UNESCO como pontos de referência a serem tomados pelos especialistas que ali se reuniam. Humberto Gianinni, da Universidade do Chile, proferiu a primeira conferência intitulada “Ética de la proximidad como futuro de la convivencia” e Jorge Allende, também da Universidade do Chile, ocupou-se das “Implicaciones de los recientes descubrimientos científicos”.

Este texto pretende recuperar os principais temas e debates da reunião, partindo do balanço preparado pela UNESCO, até pontos mais pontuais que emergiram na conversa de trabalho que ali se deu. Não será uma apresentação exaustiva dada a variedade de questões que cruzaram os debates entre os especialistas e representantes de governo ali presentes. O propósito é selecionar alguns desses pontos que possam configurar uma visão compreensiva, coerente, dos assuntos que mais mobilizaram os participantes da reunião. Dificilmente, no entanto, este relato retratará a multiplicidade das versões possíveis em um debate dessa natureza. As reformas educativas trazem em seus contextos a opção por orientações políticas, a definição de processos decisórios e a discrepância entre visões de mundo extensas e contrastantes o suficiente para dificultar qualquer consenso mais imediato. Se há acordo com relação a grandes linhas de orientação, matrizes filosóficas mais gerais do tipo “educação como processo de humanização permanente”, “educação como aprimoramento de convivência democrática”, “educação como expressão de valores éticos e morais”, o dissenso logo se manifesta quando se trata de traduzir esses princípios em decisões concretas de procedimentos e políticas públicas. Essa é, sem dúvida, a força e a fraqueza dos processos de discussão de temas e problemas educacionais.

Esta apresentação buscará reproduzir 1) a avaliação da UNESCO sobre as duas décadas do projeto principal de educação; 2) as linhas gerais que conformariam um "novo paradigma" para as reformas educativas; 3) os grandes temas que percorreram as discussões.

Projeto Principal de Educação: balanço de duas décadas

Os pontos da avaliação elaborada pela UNESCO/OREALC e apresentada pela especialista Rosa Blanco, se harmonizam com o diagnóstico que vem sendo aprimorado pelas agências internacionais a respeito da situação da educação na região. O índice de analfabetismo absoluto nos anos 1980 chegava a 20%, o que equivalia a 45 milhões de pessoas. As maiores taxas se concentravam na população feminina e na zona rural. O analfabetismo nos anos 1990 compromete aproximadamente 39 milhões de pessoas. Reduziram-se as diferenças por gênero, mas mantiveram-se as diferenças entre setores urbano e rural.

A universalização da educação básica foi o objetivo central dos anos 1980. Entre 1980 e 1996 ampliou-se a oferta educativa apesar da crise econômica. As estratégias adotadas durante as duas décadas se caracterizaram por campanhas de massa em prol da alfabetização, promovidas pelos Ministérios da Educação. Ainda no âmbito dos ministérios, implementaram-se programas de formação profissional e educação básica e média. Da parte da sociedade civil registra-se ainda o movimento denominado de educação popular. O aumento da taxa bruta de atendimento - 80% dos países da região requerem oito anos ou mais de educação básica obrigatória - não tomava em conta a repetência e qualidade da educação oferecida. O empenho dos anos 80 em oferecer educação a todos não resolveu, no entanto, os problema da ineficiência e da qualidade dos sistemas de ensino. Turnos duplos ou triplos, aceitação de professores leigos, classes uni-docentes, associados a altas taxas de abandono e repetência, foram respostas mais recorrentes dos países no movimento de dar cobertura à população em idade escolar.

Assim, o esforço dos países nos anos 1990 foi considerar as reformas tendo como orientação básica a qualidade na educação. Houve uma mudança

conceitual no tratamento do analfabetismo, realçando agora o que ficou conhecido como “analfabetismo funcional”. Essa nova forma de identificar o grande campo de iletrados justificou, de certa forma, o reforço no desenvolvimento de enfoques educativos mais globais, com a participação de novos atores, a diversificação da oferta educativa e a articulação mais sublinhada entre educação e trabalho.

O ambiente das reformas dos anos 90 contou com outro ponto de agenda política: a modernização do Estado. Tentou-se estabelecer políticas de longo prazo, acordos nacionais, planos nacionais de dez a vinte anos. Os anos 80 haviam sido marcados pelas políticas de igualdade de oportunidades de acesso ao sistema escolar. O Estado foi o grande impulsionador do movimento pela expansão de cobertura do acesso à educação. Os anos 90, preocupados com a qualidade da educação oferecida, poriam ênfase maior nos sistemas nacionais de avaliação. E os indicadores foram definidos em torno de qualidade, eficiência, equidade e modernização da gestão do sistema educativo, dispensando mais tempo à aprendizagem.

O movimento de reforma de currículos dos anos 80 encontraria nos anos 90 a primeira constatação de adequação/inadequação de suas orientações em direção ao aproveitamento, ao rendimento escolar, à capacidade dos sistemas educativos em responder pela melhoria da educação. Nos anos 80, os sistemas de avaliação eram incipientes. Nos anos 90, todos os países da América Latina e alguns do Caribe passaram a contar com um sistema de avaliação. Em 1994 foi criado o Laboratório Latino-americano de Avaliação da Qualidade da Educação, coordenado pela UNESCO/OREALC, sinalizando a tendência de enfatizar a qualidade da educação. Mas ainda são muito limitados a difusão e o uso da informação produzida pelos sistemas de avaliação.

Vinte e dois países da região fizeram suas reformas curriculares, com grande similaridade entre si. Entre as ênfases, o destaque foi para mudanças metodológicas que abrissem espaço à participação do aluno e do professor na dinâmica da aprendizagem. Novos materiais, novos instrumentos, novos livros de textos pareciam responder à vitalidade que se queria imprimir aos currículos mais adaptados à dinâmica da sociedade atual.

América Latina e Caribe, no entanto, têm o desafio da diversidade cultural por enfrentar. Igualdade de gênero, reconhecimento de direitos linguísticos e culturais das populações indígenas, integração de crianças e jovens com necessidades educativas especiais foram dimensões incorporadas em reformas de muitos países. A esta dimensão de diversidade agregou-se a defesa de uma política de descentralização da gestão escolar, com a inclusão de um conceito de responsabilidade por resultados. A autonomia escolar ocupou espaço até então desconhecido nas discussões educativas na América Latina e Caribe. Mas, em muitos países, a descentralização de responsabilidades não foi acompanhada da descentralização de recursos ou de mecanismos de compensação.

Os professores, protagonistas em toda essa engrenagem, permaneceram como ponto de maior fragilidade na cadeia da renovação educativa. Os maiores desafios que se apresentaram nas reformas dos anos 1980 foram preparar os docentes para implementar as mudanças curriculares e habilitar os docentes leigos. Os resultados são ainda muito tímidos.

Salvo algumas exceções, não se tem conseguido uma participação efetiva dos docentes na definição das políticas e reformas educativas. Não há propriamente uma razão para tal distanciamento. Em muitos países, a forma como os ministérios conduziram as reformas, a centralização na condução dos processos decisórios, o embate com os sindicatos, a não motivação e falta de

convencimento dos docentes a respeito dos benefícios e resultados obtidos com o envolvimento nos programas de melhoria, tudo isso conspirou contra uma adesão mais consequente às políticas implementadas com as reformas. Este é um ponto para o qual muitas atenções se voltaram no seminário, e que terá lugar mais detalhado ao longo da apresentação dos resultados dos trabalhos e discussões.

A questão do financiamento, dos gastos públicos em educação, também foi tratada no relatório produzido pela UNESCO. A percentagem de gasto público em educação com relação ao PNB se manteve entre 1 e 8% durante os vinte anos. Apenas quatro países chegaram a cumprir a recomendação de investir 7% do PNB em educação. A maior parte dos recursos de financiamento da educação provém de distintos níveis de governo. Ainda que não haja dados para toda a região, em uma amostra de quatro países observa-se que as famílias mais pobres dedicam percentagens maiores de suas rendas à educação que as famílias de estratos mais altos. Não se dispõe ainda de informação confiável acerca do financiamento que outros setores da sociedade como empresas, organizações sociais e religiosas aportam à educação. As agências e, especialmente, os bancos de cooperação internacional têm assumido um papel de protagonista no financiamento das reformas dos anos 90.

O informe da UNESCO para toda a região tocou em outros pontos mais circunstanciais, além de enunciar um número de temas pedagógicos que estão, ou deveriam estar em pauta para a definição das metas e das orientações que iluminarão novos investimentos em educação. As intervenções e os textos apresentados no seminário consistiram no desdobramento de muitos desses temas, e podem ser grupados segundo áreas de preocupação que atravessam as discussões sobre educação nos diversos países da região. As questões de gestão, participação social, novas tecnologias, das novas exigências do mundo do

trabalho, da definição do que seria uma política educativa para o ensino médio, dos benefícios oferecidos pelos processos de avaliação, de dificuldades e resultados que os diversos sistemas de avaliação exibiram, além do capítulo crucial de formação de professores foram os temas que, com maior extensão e cuidado, se mantiveram nos trabalhos apresentados na reunião de Santiago.

Um novo paradigma da reforma educativa?

O balanço de duas décadas não se mostrou positivo se entendemos que ao amplo investimento estatal no aumento da cobertura escolar não veio associado a melhoria da educação efetivamente oferecida. A redemocratização dos países, com grande ênfase nos direitos civis, na política de reconhecimento e valorização das minorias, e no discurso de educação para o convívio com as diferenças acabou se transformando em uma dimensão estratégica a ser considerada pelas reformas educativas. Educar para aprimorar a capacidade humana de convívio e tolerância com iguais e diferentes, educar para o exercício da cidadania, foi a dimensão ética que perpassou as mais distintas discussões. Nesse sentido, o texto de Humberto Gianinni acabou sendo representativo da ênfase que se procurou dar ao que seria um novo paradigma das reformas, em pelo menos um ponto: o da preparação da convivência entre atores e o benefício interno dos próprios atores auferido no aprimoramento dessa nova atitude. “Ética de la proximidad” foi o texto em que Gianinni apresenta o que seria esse sentido de orientação de conduta:

Llamamos así: ética de la proximidad, a una reflexión fundada en la experiencia que se tiene del otro, y no simplemente como otro ser humano, sino como prójimo, esto es: experiencia de seres humanos espacial y temporalmente próximos; expuestos, por lo tanto, a los efectos de mis iniciativas, de mis preferencias e intereses, en fin, de mi libertad.

Como estimular, preservar e onde experimentar esse exercício de convivência orientada? A escola, diz ele, é “uno de los modos más fuertes y determinantes de la convergencia social...” Escola entendida como espaço de reflexão e interação geracional, incluindo-se da escola primária à universidade.

Sociologicamente, poderíamos dizer que o sentido moral da educação terá que ocupar a agenda dos formuladores, da mesma forma que deve orientar a ação dos atores envolvidos nas rotinas educacionais. Estar de acordo a respeito da inclusão das dimensões ética e moral como constitutivas do processo educacional não diminui, ao contrário, amplia o desafio de precisar rotinas, práticas, experimentos que facilitem o aprimoramento da ambição civilizadora. Afinal, é isso o que está implicado nessa grande chamada humanística na construção de um novo paradigma. Ou seja, a educação não renunciou ou não pode renunciar ao seu sentido de orientação de comportamento, de sinalizar sobre condutas, de se orientar segundo valores.

Nessa forma abrangente de pensar a educação, e considerando a complexidade da comunicação e a multiplicidade de atores, grupos, segmentos sociais e instituições que disputam e emergem na cena social, particularmente no contexto predominantemente urbano, ao menos duas grandes entradas conformaram as reflexões. Primeiro, a realidade multicultural dos países da região. A política de descentralização, democratização, extensão do direito pela educação às minorias, a melhoria da qualidade da educação, todos esses componentes da agenda das reformas na América Latina encontram seus reforços e correspondentes em desafios e ganhos quando se trata de políticas concretas de interação educativa como a que os programas bilíngues pretendem implementar. Os piores índices de cobertura e rendimento escolar estão concentrados nos segmentos mais pobres da população, nas minorias. Os indígenas estão nesse

grupo de desprotegidos. Em alguns países, somam 60% da população e, a despeito disso, são tratados como minorias.

O texto de Luiz Enrique López e Wolfgang Küper, “la educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas” trouxe essa discussão ao seminário em Santiago. Em sua exposição, López tratou da presença indígena na América Latina a partir da situação multiétnica, pluricultural e multilíngue. Os povos indígenas da região têm entre 400 e 500 idiomas ameríndios diferentes em uma população estimada de 40 ou 50 milhões de indígenas. Esse dado, que se concentra de forma distinta nos diversos países - alguns com 60% de sua população, outros com percentual bem menor - levou ao estabelecimento de políticas e propostas educativas bilíngües. As políticas estiveram orientadas primeiro para a assimilação das populações indígenas. Mais recentemente, o esforço tem sido de incluir essas populações na construção sócio-política atual dos estados latino-americanos. Esta última perspectiva está no marco de reconhecimento do pluralismo, da diversidade étnica, sociocultural e linguística inerente à região.

A Educação Intercultural Bilíngue (EIB) tem sido identificada como um produto da reflexão sobre a troca e o respeito à diversidade na contato entre culturas distintas em uma mesma sociedade. Tem sido considerada também como um avanço nas políticas de incorporação e de democratização das relações nos distintos países. O envolvimento de movimentos indígenas na gestão educacional assim como o planejamento e condução desses programas contribuem para a melhoria de qualidade desse esforço pedagógico. Dezesete países da região desenvolvem programas bilíngües com base em uma nova e progressista legislação educativa que reconhece os direitos linguísticos e culturais diversos dos povos indígenas. Onze Estados nacionais latino-americanos modificaram suas

constituições para aceitar legalmente seu caráter diverso e heterogêneo e se reconhecem agora como pluri ou multiétnicos, em claro reconhecimento às suas populações indígenas.

Enrique López fez um balanço de como a região vem avançando no sentido de considerar a multiculturalidade como premissa real e empírica de onde se parte para definição de políticas e definição de programas de reforma. Os grupos indígenas, cruzando-se com os setores pobres da população, são os mais atingidos pelos baixos índices de escolaridade, pelo fracasso escolar.

Uma outra grande entrada, embora não tenha se manifestado como um tema específico de discussão na reunião, compõe-se das preocupações com um novo paradigma de se pensar reformas. Refere-se à ampliação das funções da escola e do professor em sociedades urbanizadas, onde os índices de violência e de avanço do narcotráfico atravessam as famílias e as escolas desorganizando inteira e abruptamente as rotinas escolares, além de gerar uma expectativa de desempenho dos professores em uma tarefa para a qual não foram preparados e não têm competência para cumprir. Se antes as condições sociais adversas obrigavam as escolas a lidar com as funções assistencialistas, fora de seu âmbito de competência e fora de seu orçamento, agora, além dessa função, as escolas e os docentes estão sendo constrangidos a responder às questões de segurança e de orientação de condutas em situação extrema de esgarçamento as normas, em concreta situação de desordem social.

Um novo paradigma de reforma implica, assim, um redimensionamento da interação professor-aluno, escola-professores, escola-famílias, escola-alunos. Se houve um consenso no grupo de especialistas reunidos em Santiago, podemos afirmar que se tratou da importância do professor nessa nova configuração e da manutenção da escola como espaço de socialização a ser preservado. Dois

problemas se impõem de imediato: o perfil do corpo docente despreparado para essas funções e o convencionalismo que impera nos ambientes escolares. A sociedade já penetrou a escola, com muitos dos efeitos negativos da urbanização. Mas, o convencionalismo que predomina no ambiente escolar amplia a defasagem entre o que a sociedade impõe e o que a educação é capaz de responder.

A ingenuidade de preservar a escola de seu ambiente externo não se sustenta sob qualquer ponto de vista, histórico, sociológico, filosófico ou pedagógico. O novo paradigma, portanto, consiste na resposta que as reformas devem dar ao que ficou como desafio da década de 1990: atenção à aprendizagem e à relação entre escola e o mundo da vida. O processo de aprendizagem inclui prioritariamente a relação professor-aluno. Novos instrumentos, nova metodologia, flexibilidade curricular, ambiente escolar versátil e dinâmico, tudo isso supõe recursos humanos preparados, bem formados, culturalmente informados e eticamente orientados. Como fazer isso com 75% do quadro docente já conhecido e não preparado para tamanha alteração?

A educação tem sido profundamente afetada pelo que Juan Carlos Tedesco diagnosticou como “perda de sentido”, um estado de cultura e mentalidade, um desencantamento que abala o sentimento dos atores no sentido de conduzir programas e projetos que dependem da relação entre valores, das crenças e propósitos de socialização e humanização que lhes dá origem e que lhes sustenta. O reforço na dimensão ética talvez sinalize uma alternativa a tal estado de ânimo, oferecendo uma via de recuperação de sentido sem o que, a pedagogia não se sustenta. Além do significado mais amplo atribuído à educação, processos de aprendizagem supõem a relação professor, alunos e conteúdos. Por que não nos valem da riqueza e da diversidade cultural da região para pensarmos em metodologias e em recursos criativos no sentido de uma pedagogia mais

interessante? A crise dos sistemas, e em certo sentido, a pequena resposta das reformas implementadas reforçaram a convicção de que o professor está no centro da dinâmica de melhoria da educação, e os conteúdos devem ocupar a atenção de especialistas, das escolas, das políticas.

Os grandes temas

O informe da UNESCO para toda a região tocou em outros pontos mais específicos, além de enunciar um número de temas pedagógicos que estão, ou deveriam estar em pauta para a definição de metas e das orientações que iluminarão novos investimentos em educação. As intervenções e os textos apresentados no seminário consistiram no desdobramento de muitos desses temas, e podem ser grupados segundo áreas de preocupação que atravessam as discussões sobre educação nos diversos países da região. As questões das novas tecnologias, das novas exigências do mundo do trabalho, da definição do que seria uma política educativa para o ensino médio, dos benefícios oferecidos pelos processos de avaliação, de dificuldades e resultados que os diversos sistemas de avaliação exibiram, além do capítulo crucial de formação de professores foram os temas que, com maior extensão e cuidado, se mantiveram nos trabalhos apresentados na reunião em Santiago.

Duas apresentações iniciais nortearam grande parte das discussões. Pedro Sáinz e José Joaquín Brunner trabalharam com variáveis de contexto para responder à questão da relação entre educação e desenvolvimento social, entre educação e integração social. Educação e mobilidade estão comprometidas pela baixa acumulação, pelo baixo desempenho do setor produtivo. Os dados empíricos exibidos por Sáinz abalam a crença, extensamente difundida, em uma correlação positiva entre mais educação e melhor posição na estrutura econômica, maior ascensão social. O centro de gravidade está na estrutura econômica, na

dinâmica do setor produtivo. Reduzida a capacidade de expansão econômica, comprometem-se a capacidade de intervenção e a influência da educação na ascensão dos indivíduos às posições mais valorizadas. A extensão da educação ao conjunto maior da sociedade, a democratização da educação, não supõe, portanto, o que seria a correspondente mobilidade social ascendente. Os dados mostram que os setores de baixa produtividade são os que mais crescem na sociedade do desemprego.

A tese de Sáinz provocou inquietação. Se já não se pode acenar com a associação entre mais educação e melhor lugar no mercado, como passar a idéia de valor da educação? Há um descompasso entre o quadro pessimista sobre possibilidades econômicas, políticas e sociais e a grande tarefa social, ética e moral da educação na sociedade contemporânea.

Além dessa entrada mais geral sobre a relação entre educação e mobilidade social, destacaram-se no conjunto das apresentações e discussões, alguns temas e áreas de políticas educativas, quer pela relevância e estratégia que se atribuiu a eles, quer pela polêmica que criam em torno de seus efeitos ou mesmo de sua ausência na agenda das políticas educativas. Um primeiro grande tema, talvez o mais geral, pode ser associado ao que Joaquín Brunner classificou como a “nova ideologia”, compreendendo com isso o grande consenso que se criou nos meios intelectuais e de comunicação, e entre setores dominantes, de que a educação está na base do desenvolvimento social. Tomando como ponto de partida as grandes questões do século XXI, rascunhadas ao longo da década dos 1980, governos, grupos dirigentes, *intelligentsia*, agências internacionais (UNESCO, OECD, Banco Mundial e BID) concentraram na educação a capacidade de desenvolvimento dos países, o principal instrumento para crescimento das economias, aumento de produtividade, além de propiciar a

superação ou ao menos a diminuição do abismo interno aberto com a pobreza e o fosso externo que separa os países desenvolvidos e aqueles em vias de desenvolvimento, considerando a maior ou menor acumulação de ciência e tecnologia. A imprensa e os meios de comunicação contribuíram para fortalecer esse consenso, e, de fato, talvez a educação não tenha tido em nossa história espaço de propagação e divulgação como na última década.

Além da propagação desse consenso, um outro fenômeno intelectual acabou se conformando no mundo acadêmico. Brunner chama a atenção para o que classificou como a “tese dos grandes efeitos”, que consiste em interpretações globais, geralmente negativas, feitas a respeito de um processo extremamente complexo e contraditório que mal se inicia. Nessa perspectiva, a globalização, com toda a imprecisão, indefinição, nebulosidade de que o termo vem sendo carregado, tem sido apontada como responsável por impactos de diverso matiz sobre o processo educativo. Impactos decisórios (grau em que processos de globalização alteram custos e benefícios relativos às diversas opções de políticas que os governos devem adotar); impactos institucionais (maneira como as forças e condições da globalização configuram a agenda de opções disponíveis para os que tomam decisões políticas); impactos distributivos (forma como a globalização incide na configuração das forças sociais) e, finalmente, impactos estruturais (efeitos sobre padrões de organização e comportamentos políticos, econômicos e sociais de uma sociedade). Tal generalização sobre os efeitos da globalização faz dela a causa imediata de uma variedade de consequências, frequentemente negativas, no campo da educação e da política educativa, que na verdade podem ter origens muito distintas.

Na contramão de tamanha generalização, Brunner propõe pensar a repercussão ou o impacto que a globalização pode ter sobre o cotidiano da

educação em campos muito mais definidos. Cinco dimensões de contexto em que as transformações em curso produzem efeitos de envergadura podem ser anotados como desafios para a educação no século XXI: 1) Acesso à informação; 2) Acervo de conhecimentos; 3) Disponibilidade das novas tecnologias de informação e comunicação (NTIC) para a educação; 4) Mercado de trabalho e 5) Mundos de vida. Acompanhando o lento processo de alteração no mundo escolar, Brunner registra a permanência e estabilidade do processo educativo frente a novos instrumentos com o ingresso dos meios digitais. A ampliação geométrica do acervo de conhecimento, a possibilidade de troca e acúmulo de informações através de redes, o volume de informação produzido, a velocidade com que se disponibiliza esse conjunto de conhecimentos, tudo isso desafia a escola. Quem sintetizará esse conjunto? Como selecionar as informações da extensão de milhares de páginas disponíveis? Como organizar currículos de forma a considerar o conhecimento global em permanente movimento e expansão? Não está claro com que velocidade a escola poderá se adaptar às novas circunstâncias, fazer a transição do mundo analógico ao digital aproveitando assim as possibilidades que oferecem as NTIC. Quantas escolas e famílias poderão completar essa transição e quantas sucumbirão na empreitada, ampliando ainda mais o fosso, “a fratura” da sociedade? Essas são inquietações que permanecem nos países em desenvolvimento, e são ainda incógnitas nos países já avançados.

Descartando o imediatismo e um certo mecanicismo contido na “tese dos grandes efeitos”, concentrando os efeitos no âmbito dos contextos imediatos ou próximos dentro dos quais a educação se desenvolve, não é possível desconsiderar a mudança pela qual a estrutura convencional de educação terá que passar.

...”los sistemas educacionales de América latina están confrontados a una profunda y acelerada transformación de dichos contextos, al menos en las dimensiones de acceso a la información, manejo de conocimientos, relación con el mercado laboral, empleo de tecnologías y socialización en la cultura de la época”.

Tais alterações forçarão os sistemas a uma adaptação ao novo cenário. O futuro da educação na América Latina está configurado pela trajetória dessas adaptações. Não há como evitar esse processo porque *“el cambio en el contexto tecnológico en que opera la educación el cual, después de permanecer prácticamente inalterado desde el siglo XV hasta el siglo XX, ahora ha empezado a mudar rápidamente”* (p.24). Seguindo Castells, aposta na irreversibilidade de uma nova morfologia social de nossas sociedades: uma sociedade de redes.

“estructuras abiertas, con límites no fijos sino cambiantes, múltiples conexiones y vías de comunicación entre las unidades o nodos, alta frecuencia de contacto entre ellas, jerarquías no lineales sino entrecruzadas, descentralización, flexibilidad, autonomía de los organismos y/o programas de base, formas de coordinación provistas más por el mercado que por el Estado, más a través de mecanismos de acreditación y evaluación que por medios de control directo” (p.25)

Como a escola pode contribuir na tarefa formadora de mundos de vida, quer dizer, de significados culturais compartilhados que possam sustentar a vida em comunidade e a coesão social em uma sociedade com “déficit de socialização”, grande sentimento de anomia e de identidades pessoais, sociais e nacionais ameaçadas? Teria o sistema educacional perdido hoje sua capacidade de integração? Quando ele foi integrador, contrapõe Brunner? Antes, 80% da população em idade escolar estiveram fora do sistema escolar, um sistema historicamente excludente. Agora, o desafio é, de fato, maior porque lidamos com

um sistema muito mais complexo, ampliado em suas funções e em seu público. O processo de automação é irreversível, e a ampliação da sociedade de redes, uma decorrência inevitável. A sugestão que deixa é de uma aposta na possibilidade de desempenho pela escola de funções para as quais não teve ainda preparo especial, tendo, portanto, que passar por um profundo processo de adaptação. As redes não são apenas inevitáveis; são uma abertura para o enfrentamento desse desafio.

O contraponto à convicção de Brunner foi dado por Leon Trahtemberg. Sua abordagem foi mais diretamente orientada para os riscos de uma adesão apressada e de um otimismo exagerado a respeito da aplicação das novas tecnologias nos contextos sociais de nossos países. A ênfase não deve ser colocada na tecnologia, mas nas pessoas, especialmente nos professores que, na verdade, são os que vão ter que lidar com o impacto que as novas tecnologias produzirão nas escolas. Como os professores poderão lidar com novos instrumentos? O quê ensinar? Quanto ensinar? O como ensinar, de certa forma, se contempla com as novas tecnologias. Mas, elas renderão mais ou menos, dependendo das condições internas dos que, afinal, conduzem a vida escolar. Não há evidência contundente da relação positiva entre o uso de computadores e a melhoria da aprendizagem. O cumprimento das promessas acenadas com a disponibilidade de todas as informações *on line*, de interdisciplinaridade, de currículo flexível, de barreiras diluídas entre escola, oficina etc., dependerá, em grande medida, do professor. Estarão os atores preparados para tanta flexibilização do tempo, do espaço, dos currículos? O único lugar onde a lógica de incorporação dos novos recursos e metodologias não funciona é a escola. Ela tem sido conservadora e mal preparada para a dinâmica da sociedade da informação. Avaliando os limites concretos com os quais as escolas têm que lidar – falta de material humano qualificado, falta de estrutura para incorporação e manuseio de

equipamentos de informática, falta de condições ambientais para a criação de espaços informatizados, Trahtemberg se concentrou nos riscos de uma política generalizadora de informatização escolar. Com esse reconhecimento, acaba reforçando a observação de Brunner a respeito do conservadorismo ainda prevalente nas escolas. Se pareceu estar de acordo com relação ao diagnóstico das dificuldades para o salto em direção à sociedade das redes, as perspectivas de ambos, Brunner e Trahtemberg, acabaram se polarizando entre otimismo e descrença a respeito da orientação de políticas.

O otimismo de Brunner com relação às possibilidades abertas com a sociedade de redes está escorado na convicção de que o processo de automação já está no curso inexorável da história. Não se trata de deliberação dos atores de frear ou acelerar esse movimento. A montagem da sociedade de redes seria a resposta mais adequada de adaptação da educação ao contexto que a envolve. As redes seriam capazes de acelerar o processo de adaptação, enriquecer o corpo docente com novas informações e sugestões de trabalho e abrir o conhecimento para além dos limites do espaço da escola. Também aqui, a reação de Trahtemberg foi de desconfiança: a relação com os novos instrumentos exigirá do professor quatro vezes mais tempo de investimento prévio do que o tempo exigido para manuseio dos recursos tradicionais.

“Otra vez se acepta esta tecnología de la información casi a ciegas, lo que obliga a los educadores a anticipar sus posibilidades y limitaciones, estar alerta a lo que ella es capaz de hacer, no hacer y dañar. Es imprescindible conocer la respuesta a estas preguntas antes de introducir la tecnología a la escuela, de modo que se pueda mantener un adecuado balance entre los valores de la tecnología del conocimiento y los valores humanos y espirituales que toda sociedad necesita para tener sentido” (p.6).

No caso dos professores, Trahtemberg chama a atenção para um possível desdobramento: como evitar que professores bem orientados e treinados queiram abandonar o magistério em busca de melhores oportunidades? O efeito não antecipado de um investimento em melhoria da formação do magistério é a perda de quadros melhores no próprio magistério.

Na avaliação de Trahtemberg, a América Latina está importando um programa mais extenso do que os países demandam ou podem suportar. Sua posição é que a América Latina y el Caribe não deveria arriscar tanto do que dispõe em investimentos tecnológicos. Eles não terão o rendimento esperado, se mantidas as condições que vigoram em nossos países. Este foi o raciocínio que levou Trahtemberg a recomendar a opção por instrumentos mais baratos e de mais fácil interação como vídeos e TV. A socialização indispensável com os meios eletrônicos pode ser viabilizada de forma incremental com a criação de centros comunitários onde um sistema de informática seja democratizado e amplamente utilizado. Um centro com computadores ligados em rede e com um grupo de profissionais que possam assistir aos usuários da rede pública (professores e alunos) pode ser mais eficiente que a distribuição em massa de computadores nas escolas. O centro pode oferecer, em condições mais confiáveis e assistidas, o aprendizado das novas linguagens e da utilização progressiva e bem dosada dos benefícios que a tecnologia traz ao ensino. A recomendação de mudanças incrementais enfeixa o argumento:

“Parece preferible entonces empezar con las tecnologías de menor costo por alumno y más cercanas a las formas convencionales de enseñanza (radio y televisión educativa), hasta que se forme una nueva generación de docentes capaces de sacarle el mayor provecho a las nuevas tecnologías. Paralelamente, ensayar proyectos piloto de pequeña escala pero con recursos humanos calificados y tecnologías más sofisticadas, para ir

creando las experiencias que luego de validadas puedan tener efecto demostrativo y expansivo sobre los demás”. (p.19)

A intervenção de Rosa Maria Torres pode ser agregada às reflexões de Trahtemberg e Brunner. O paradoxo de que fala Torres consiste na assimetria entre desenvolvimento da informática e diminuição da pobreza. De que maneira alunos e docentes pobres lidam com as inovações? Se a aprendizagem docente não pode ser reduzida ao mapa da instituição escolar, como promover a ampliação dessa formação docente? Que fazer com os docentes em um quadro que pode ser traduzido em confiança na tecnologia e desconfiança nos docentes? Uma das perguntas chave que Rosa Maria tenta responder em seu texto é se existe um espaço para os docentes na escola do futuro. Depois de considerar distintas posições, conclui que a incorporação das novas tecnologias implicará não só uma redefinição da função docente. Conduzirá a uma “nova cultura de aprendizagem”. Diante desta nova cultura, apresenta três cenários: o cenário atual, caracterizado pelo esgotamento do modelo educacional e de reforma educativa onde os docentes são geralmente definidos como executores e sujeitos a serem reformados e não como atores fundamentais da reforma. Um outro cenário provável será a radicalização das tendências já presentes em relação à questão docente: redução de tempo de estudo, conflitos sindicais, centralidade da “questão salarial”, multiplicidade de inserção funcional e outras estratégias de complementação salarial, o êxodo docente, o absenteísmo, a ineficácia da formação docente, o deterioro da qualidade, a falta de credibilidade do setor em relação às reformas propostas e o aprofundamento da esquizofrenia escolar. Um terceiro cenário possível implica muitas variáveis: transformar a educação escolar e modificar substancialmente a “questão docente” através de diálogo e da formação de consenso sobre as reformas com os docentes, redefinição da profissionalização e do modelo escolar, recomposição da identidade docente,

incorporação das novas tecnologias como aliadas dos docentes e da transformação escolar e revisão integral dos parâmetros e modalidades de educação e aprendizagem da profissão.

Professores e aprendizagem

O tema da formação dos professores foi o mais recorrente no seminário. Em todas as discussões, tecnologia, novos instrumentos, metodologias, repetência e qualidade, a menção aos recursos humanos qualificados para enfrentar os desafios voltou sempre à formação de professores. Toda inovação dependerá da capacidade, flexibilidade, preparo daqueles que farão a mediação entre os alunos e os novos instrumentos. "Pobres terão computadores, ricos terão professores" é uma expressão que Trahtemberg usou para expressar a centralidade da preparação de recursos humanos para enfrentar a revolução tecnológica. Como o uso de computadores requer professores competentes para maneja-los, o provável é que a elite tenha professores e computadores e os pobres permanecerão com os equipamentos e os professores despreparados. Os docentes são e serão os que farão a diferença na interação ensino aprendizagem. Longe de estarem sendo excluídos do processo educativo com a introdução de novos instrumentos, com a aceleração da automação, dos apelos visuais das novas tecnologias e da dinâmica dos meios de comunicação, os professores foram considerados pelos especialistas como peças-chave ao sucesso ou fracasso dessa nova interação que a educação terá que considerar. São os professores os mediadores entre tecnologia e estudantes.

Esse reconhecimento consensual não abrandou, ao contrário, acentuou a complexidade com que os países terão que lidar diante da constatação de que já conhecemos 75% do quadro docente para os próximos 15 anos. E o dado realista é que os próximos 15 anos não assistirão a uma renovação do quadro docente na

velocidade ou na extensão que os recursos tecnológicos se renovam. Esses profissionais não receberam orientação, sequer foram formados dentro das novas orientações ou de novas demandas feitas ao sistema educacional. Sem contar o índice de professores leigos que ainda é preocupante na região. Como operar essa mudança com esse quadro de recursos humanos? O que fazer para suprir a formação dos que não estão formados sem perder a adequação exigida pelas novas demandas ao sistema educativo? A experiência não tem sido alentadora:

*"cuatro años después de Jomtien, un estudio sobre la calidad de la educación, desarrollo, equidad y pobreza en la Región, auspiciado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe de la UNESCO concluía que a pesar de la existencia de experiencias en la Región para renovar los procesos pedagógicos, no habían **cambios significativos en la calidad del aprendizaje y en la formación docente**. En esta valoración se insinuaban ya dos indicadores que han ido tomando relevancia en los debates sobre la evaluación de la calidad en los procesos pedagógicos en la Región: los resultados de aprendizaje e el desempeño docente". (María Amelia Palacios, "La educación en América Latina: cambios en los procesos pedagógicos", p.4)*

O texto de Beatrice Ávalos, "El desarrollo profesional de los docentes...", trata dos dilemas da formação de professores, do desenvolvimento profissional dos docentes considerando alguns indicadores importantes. Em primeiro lugar, a concentração de responsabilidade do professor sobre tudo o que acontece no sistema educativo. O professor não é somente um servidor de um Estado-Nação externo. *"Su tarea se dirige más y más a una sociedad crecientemente diversa que reclama para todos sus jóvenes un tipo de educación que les prepare no sólo para su participación ciudadana sino también para su participación productiva. Las funciones del docente se complejizan a medida que la educación se masifica y que cambian las demandas sociales que se plantean al sistema educativo" (p.4)*

Formar professores nesse quadro de crescente complexidade de expectativa tem sido um desafio nem sempre bem sucedido. Pesquisas em países da América Latina têm mostrado que há uma distância imensa entre a rotina dos cursos de capacitação e o que o professor tem que fazer em suas salas de aula. *.. "se llega en los noventa a una situación de la formación inicial docente que muchos han descrito como marcada por currículos recargados y excesivamente fragmentados, y por una desconexión entre lo enseñado en cursos y lo requerido por el desempeño docente en las instituciones escolares".*

O esforço de transformar a formação docente de uma base formalista para uma etapa superior de significação não tem sido bem sucedida porque *"no se construye sobre la base de la realidad y el contexto cultural de esos profesores, y porque se focaliza no en el aprendizaje sino en cambios de los estilos de enseñanza..." (p.9)* A UNICEF chegou a registrar experiências bem sucedidas de formação docente. No entanto, não são experiências conduzidas por sistemas educacionais de aperfeiçoamento como tais com os "especialistas" que os conduzem, mas *"experiencias que surgen casi totalmente aisladas de las instituciones de formación de maestros, aun cuando sean algunos de los formadores que enseñan en ellas los que hayan facilitado su creación" (p.11).*

Encontramos, portanto, um certo embate entre uma cultura por resultados contrastada com a cultura associada tradicionalmente aos conceitos de vocação e missão dirigidos ao desenvolvimento de crianças e jovens. A cultura de resultados tem operado com uma justificativa de flexibilidade de currículos, adequação de ensino à sociedade da informação, dos novos instrumentos e das novas condições de persuasão e motivação das crianças. Ora, os professores que estão na rede pública da região são incapazes de responder a esse desafio de ensinar programas curriculares abertos, que busquem desenvolver habilidades cognitivas

complexas. Como avançar em programas de formação profissional com esses dados de realidade com os quais qualquer programa de formação terá que lidar?

O que um professor precisa saber para ensinar? Isso não é uma pergunta usual nos diversos países. México, Brasil e Chile começam a elaborar um certo manual, certos referenciais sobre o que deve saber um professor para ser docente. Mas, também essa política de formulação de estándares para formação docente é recente.

Muitos países da América Latina orientaram suas reformas para formação em massa de professores sob a inspiração do construtivismo. Essa orientação informou reformas curriculares, também conhecidas como desenhos curriculares básicos (Parâmetros Curriculares Básicos no Brasil, Conteúdos Básicos Comuns, na Argentina; Objetivos Fundamentales e Conteúdos Mínimos Obrigatórios, Chile; Estructura Curricular Básica, Peru). A adoção do construtivismo como orientação metodológica e como sugestão de orientação dos professores em sua prática docente não teve o resultado esperado.

"El enfoque constructivista, que concibe el aprendizaje como un proceso de construcción de conocimiento a partir de los saberes y de las experiencias previas de los participantes y a la enseñanza como una ayuda a este proceso de construcción ganó presencia en las orientaciones pedagógicas de las reformas y en los procesos de capacitación docente. No obstante, dicho enfoque exige docentes preparados para estimular la capacidad de razonamiento de sus estudiantes, tarea para la que muchos de nuestros profesores y profesoras no están habilitados, porque ni en su experiencia escolar ni en su formación para la docencia, fueron sujetos de un proceso pedagógico semejante". (Maria Amelia Palácios, op.cit.,p.6)

Os professores se sentem inseguros na adoção de novas práticas. Mesmo os que expõem as novas práticas também não estão seguros. A pressão por resultados rápidos propicia o esvaziamento de conteúdo em benefício da forma. As condições precárias de salário, a desvalorização da carreira docente, a baixa qualidade da capacitação e da formação docente, tudo isso conspira contra a melhoria do quadro docente na região. A "obsessão por resultados" tem conduzido ao descuido dos processos internos à aprendizagem, insistiu Rosa Maria Torres.

Os professores são formados no dogmatismo da escola tradicional e da cultura autoritária que desestimula a curiosidade, a flexibilidade, o espírito crítico, tudo o que as novas orientações de reforma acentuam hoje. E um ponto importante pode ser agregado a todo esse conjunto de questões: a profissão docente não está desafiada pela competição. Como a carreira está desvalorizada, social e economicamente, reduziu-se muito o empenho por melhorar, atualizar, socializar-se nas novas metodologias e novos instrumentos. Para não falar das dificuldades financeiras para fazer cumprir essa programação. **A carreira docente perde profissionais mais do que aumenta a demanda por ocupar o cargo de docente.** O empenho por qualificação fica condicionado ao interesse mais individualizado em se aprimorar, crescer na profissão etc.

A sugestão de Ávalos é estabelecer uma política sistêmica de formação docente. Tem prevalecido em nossos países a fragmentação e a desarticulação das ações formativas. Um primeiro passo diz respeito a uma mudança conceitual, mudança de nomenclatura - *"desde hablar de "capacitación" y de "perfeccionamiento" en referencia a la formación permanente a hablar de "desarrollo profesional" o de "crecimiento profesional"*. O termo capacitação esteve convencionalmente associado a treinamento para cumprir tarefa e o sentido mais amplo de formação, de desenvolvimento fica comprometido. A literatura

internacional cuida de mudar esse significado alterando terminologia, e esta mudança sinaliza para uma concepção mais abrangente, mais ampla. O que pode a princípio parecer pura abstração se mostra concretamente como orientação para estabelecer claramente que formas ou estratégias de organização das atividades são mais apropriadas aos objetivos colocados a partir dessa ampliação de significado. Capacidade de desenhar programas de aprendizagem requer algo mais que treinamento. Requer mudança conceitual e de atitude.

Parte das dificuldades existentes para modificar o perfil docente, mantido o ensino “formalista” dominante nas escolas e colocando em relevo os problemas ainda não resolvidos na região pode ser assim sintetizada: precária e insuficiente base cultural dos professores, indefinição da base de conhecimentos requerida para o exercício da docência, necessidade de maior permanência e previsibilidade na formação dos professores, entendimento de que a melhoria do ensino é um processo que acontece principalmente na escola, desarticulação entre reformas educativas e desenvolvimento profissional dos docentes. Diante desse quadro, Ávalos define algumas propostas baseadas em três princípios fundamentais: formulação e desenvolvimento de uma política sistêmica de formação docente, intercâmbio e aproveitamento de experiências realizadas em outros contextos nacionais e articulação entre reformas e docentes.

Mas, se o tema da formação docente percorreu, de certa forma, todas as falas, com maior ou menor generalidade, não se pode dizer que tenha aparecido nas discussões uma proposta mais amadurecida e mais concreta para enfrentamento desse que é considerado o maior problema na melhoria da educação na América Latina e Caribe. O que se passa em sala de aula nesse contexto de mudança geral por que passam os sistemas educativos? Tedesco insistiu na necessidade de definir uma política com base em métodos

pedagógicos. Que políticas de inovação educativa são possíveis? A resposta está no fortalecimento da ciência da educação. Voltar à pedagogia. Tomar a pedagogia em seus próprios termos. Por que a América Latina não foi imaginativa para criar uma pedagogia para lidar com situação de pobreza, pergunta Tedesco? A ciência da educação orienta a maneira de funcionar em sala de aula, de inovar o processo de aprendizagem.

As discussões sobre as reformas educativas na América Latina têm negligenciado as questões de conteúdos. Ultrapassando-se a retórica sobre as necessidades de renovação, passando-se aos compromissos mais concretos, evidenciam-se as disputas, os conflitos, as dificuldades em se optar por um ou outro tipo de investimento. Esgotada a retórica da expansão das matrículas, é preciso lidar com a qualidade do ensino oferecido. O que ensinar? Que currículo, que conteúdos, que saberes ou habilidades deveriam estar contemplados? Se o professor apareceu como ponto estratégico nessa cadeia, o que dizer das escolas?

O argumento de Álvaro Marchesi é que os sistemas escolares não podem mais ser pensados como estáveis, pré-programados. As funções da escola têm sido geometricamente ampliadas e significativamente alteradas. As expectativas depositadas na capacidade de as escolas responderem aos desafios de formação integral e socialização, de preparação para o mundo do trabalho, e de depositárias da orientação de condutas em um universo de desagregação da família, de crescimento e do impacto da violência sobre as rotinas escolares, indicam a extensão do problema na manutenção de esquemas tradicionais de organização escolar. Ampliaram-se as funções e mantiveram-se estruturas enrijecidas, sedimentadas em modelos antigos, inflexíveis. Seria o rendimento escolar o único ponto ou o mais importante? Marchesi defende uma saída política: buscar espaço

na política como orientação às opções estritamente econômicas. A saída política seria a formulação de um pacto pela educação. Comprometer os poderes públicos no financiamento de estudos sobre impacto e trabalhar no sentido de formulação de um pacto educativo resultado de acordo negociado entre distintas forças sociais. Em conjuntura de recursos escassos, muita disputa, urgência e falta de clareza sobre pontos prioritários para atendimento à população, como chegar ao pacto? Essa indagação reforça o ponto da valorização social da educação mais do que a correlação estrita com oportunidades no mercado. E reforça igualmente o conteúdo ético que deve orientar a formulação de um pacto. Convocar outros atores depende mais da vontade dos incluídos do que dos que estão fora do sistema educativo. Por isso é preciso impregnar de sentido ético as discussões sobre educação, mobilizando os que estão dentro para uma orientação mais humanista, moralmente aceitável. Se os que estão envolvidos com a educação não tomarem o espaço de demanda de sentido a tomarão os fundamentalismos, as lideranças autoritárias. E foi dentro desse espírito de busca de sentido para a educação que o grupo voltou à pedagogia e aos docentes. Falta definir que política é possível fazer com métodos pedagógicos, que políticas de inovação educativa podem ser enriquecidas pela ciência da educação.

As políticas concretas

Se as novas tecnologias constituíram um tema geral divisor de águas entre os especialistas, a reforma do ensino médio mobilizou o grupo em direção mais concreta. A clássica distinção entre educação humanista, geral e propedêutica e educação profissional, técnica e orientada para o trabalho tem ainda seu espaço destacado entre especialistas. Para além da substância da matéria curricular - mais geral ou mais técnica, mais humanista ou profissionalizante - há toda uma avaliação política sobre o que está reservado aos pobres e o que a elite pode

aferir de escolas mais sofisticadas, complementadas com ambientes familiares mais requintados em informação.

O que esperar do ensino médio? Três especialistas cuidaram dessa discussão: Maria Antonia Gallart, João Batista Araújo e Oliveira e Raquel Katzkowics. É possível sintetizar as contribuições de Gallart e João Batista Oliveira em um ponto: *a melhor educação para o trabalho é uma boa educação básica*. O compromisso com a qualidade da educação básica foi a tônica da fala de João Batista Oliveira, confrontando-se diretamente com as opções de política que a reforma do ensino médio valorizou no Brasil. A expansão da educação média tem que estar subordinada à garantia da educação básica de qualidade, e não há evidência empírica de necessidade de expansão da rede pública no nível do ensino secundário. Em situação de escassez de recursos, a expansão irrefletida da educação média é uma irresponsabilidade e uma fuga ao que deveria caracterizar a opção política de melhoria da educação. Se a década de 1990 é a década da qualidade na educação, ampliar quantitativamente o ensino médio é romper com o compromisso assumido com a equidade. A reforma do ensino médio tem que caminhar na direção de um modelo diversificado (competências, currículos, programas, tipos de escolas). A saída única, como a que acabou sendo a da reforma brasileira, é uma distorção e uma confirmação de política elitista para educação.

O argumento de João Batista não foi recebido sem polêmica. A reação de Graciela Frigerio talvez traduza os polos do dissenso. Dadas as condições de escassez, defender uma política genérica de extensão do ensino médio a todos significa, a médio prazo, acentuar os privilégios de elite. Este é o argumento de João Batista Oliveira. Renunciar à política de extensão do ensino médio propedêutico aos pobres, reduzindo as oportunidades à formação rápida,

orientada para profissionalização, representa a discriminação dos pobres aos benefícios de uma educação continuada. A polêmica se traduz em compatibilizar a expectativa democrática de extensão dos benefícios da educação com definição de políticas concretas de reformas educacionais.

A tradição latino-americana desenvolveu um modelo próprio de formação para o trabalho nos últimos 50 anos.

"El 'modo latinoamericano' de formación para el trabajo consistió en una educación básica en escuelas del sistema formal, con vocación de universalidad, aunque esta última se dio tardíamente en muchos países, seguida por una educación secundaria con una rama técnica orientada al trabajo en ocupaciones de nivel medio con especialidades definidas (mecánica, electricidad, construcción, química etc)".

Este foi o ponto de partida de Maria Antonia Gallart. Fora do sistema formal produziu-se um importante desenvolvimento de formação profissional voltada para tarefas manuais qualificadas, principalmente no setor industrial. Esta formação esteve voltada basicamente para os que não ingressavam nas universidades ou que não seguiam na educação técnica. Mas, uma nova orientação tem sido dada pela profunda transformação no mundo do trabalho exigindo uma adaptação mais ampla a uma variedade de circunstâncias que implicam uma certa polivalência. As competências exigidas não provêm apenas da adequação de um currículo escolar formal, mas do exercício de aplicação de conhecimentos em circunstâncias críticas. O conhecimento necessário para a resolução de problemas não é transmissível mecanicamente. *"... es una mezcla de conocimiento previo y de experiencia concreta que proviene fundamentalmente del trabajo en el mundo real". (Gallart, p.9)* Mundo da educação e mundo do trabalho terão que conversar e estabelecer acordos sobre formações básicas fundamentais.

Educação básica de qualidade que assegure competências de empregabilidade a todos parece ter sido o ponto comum. E o investimento em escolas técnicas de formação específica que responda à realidade ocupacional, abrindo espaço para trajetórias qualificadas são objetivos centrais da formação para o trabalho com critérios de equidade e competitividade. Nesse nível de consideração de reforço à educação básica é possível juntar as contribuições dos especialistas considerando que a apressada especialização já não é uma solução para a nova estrutura de trabalho nas sociedades de automação. De qualquer forma, o problema que se coloca é o da responsabilidade do Estado e das empresas nessa definição de uma política para o ensino profissional e técnico. E nesse sentido, é importante que exista uma coordenação entre a formação mais geral provida pela educação pública e uma formação mais específica, aplicável a diversos contextos produtivos (formação profissional), definida em íntima relação com o setor produtivo, ainda que executada pelo Estado, além da formação específica das empresas.

A condição transitória do ensino médio foi a marca da intervenção de Raquel Katzkowics. Sua proposta seria imprimir novo significado à educação média, tirá-la do "trânsito" entre o básico e um futuro no terceiro grau, conferir identidade própria a essa dimensão do ensino. É nesse nível de ensino que se estimula uma cultura cívica, que se forma cidadãos. A partir das respostas que a pesquisadora obteve de um questionário enviado aos países da região, num trabalho conjunto com a especialista em educação secundária da UNESCO/OREALC, Beatriz Macedo, se pode afirmar que as reformas no ensino médio ocuparam praticamente todos os países em um esforço de estabelecer políticas para o setor. No entanto, se foi possível acreditar em consenso razoável a respeito do investimento prioritário no ensino básico, o mesmo sentimento não acompanhou as discussões sobre o que definir e como orientar a reforma do

ensino secundário. Diversificar as saídas possíveis pode ser um ponto consensual, mas a tradução desse consenso em decisão de políticas está longe de confirmar qualquer acordo.

Pacto pela aprendizagem

A reunião de Santiago foi a expressão da assimetria e do dissenso no tratamento de questões da educação. Se se toma como base o princípio de que educação se constrói com valores, a discussão sobre processos educativos será, também ela, a tradução de orientações e sentidos que os atores imprimirão ao debate. Falar em consenso, portanto, é comprometer a natureza do próprio processo educativo. Sendo possível o acordo a respeito das grandes linhas de orientação – humanização do processo pedagógico, aprendizado para conviver com diferenças, valorização da dimensão ética como paradigma e aprimoramento do ambiente escolar como espaço de convivência e dos recursos humanos como protagonistas da renovação - a opção mais concreta em torno de políticas e processos decisórios expõe a fragilidade e a instabilidade do consenso. Esse não chega a ser exatamente um problema mas sim o dato de realidade com o qual se tem que operar. As opiniões se dividem e as controvérsias se explicitam se e quando saímos do nível genérico e ensaiamos sugestões de procedimentos.

O tema das novas tecnologias é exemplar como ilustração. O consenso sobre o reconhecimento de sua importância e de sua irreversibilidade na sociedade contemporânea se quebra no momento exato em que são definidos os passos à sua incorporação nos sistemas pedagógicos. As estratégias de incorporação denunciam visões discrepantes dos atores que as formulam e dos projetos que defendem.

Discussões mais gerais dificultam frequentemente o enfrentamento de avaliações mais específicas. A formação dos docentes é outro exemplo dessa dificuldade. Um dos pontos críticos que não foi tocado nas discussões é certamente a que envolve os cursos de pedagogia. A experiência brasileira talvez não seja isolada. Distanciados dos conteúdos substantivos, os cursos de pedagogia mergulharam em um formalismo tal que seu crescimento no país acompanhou simétrica e progressivamente a desvalorização da carreira docente. Estruturados para formar os professores nas técnicas do como ensinar sem ter propriamente conteúdos para ensinar, os cursos de pedagogia sucumbem na abstração, no distanciamento e no desinteresse. Os cursos se proliferaram na quase proporção da desvalorização da carreira e têm funcionado como passaporte à saída dos professores das salas de aula em direção às funções administrativas, gerenciais e de orientação escolar. Se tomarmos esse dado e o associarmos às dificuldades levantadas com relação ao melhor uso da orientação construtivista, orientação que supõe, para seu maior rendimento pedagógico, a qualificação dos docentes, talvez seja possível desenhar um ponto de política estratégico ao melhor rendimento do paradigma pedagógico que se quer alcançar. Não ter conteúdo e não saber o quê ensinar talvez seja fonte de tensão maior do que a socialização com novos instrumentos. A volta aos conteúdos deixa de ser questão formal ou de filosofia pedagógica e se constitui em condicionante ao processo de aprimoramento educativo. Valorizar o professor deixa de ser uma defesa inespecífica do valor social da profissão e passa a compor uma agenda de políticas concretas.